



Julieta Pereira Pincho

Relatório do Projeto de Investigação

O envolvimento dos alunos do 1.º ciclo do ensino básico no processo de ensino-aprendizagem: O trabalho cooperativo

Mestrado em Educação Pré-Escolar e
Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Dezembro de 2016

Agradecimentos

Muitas pessoas contribuíram para a realização deste projeto que agora apresento. Aqui fica o testemunho da minha gratidão a todos quantos tornaram possível a concretização deste desafio. Deixo o registo de alguns nomes que não poderia de modo algum ocultar. Assim, expresso o meu reconhecimento e agradecimento muito especial:

Ao professor Doutor Jorge Manuel Bento Pinto, meu orientador, pelo inesgotável apoio, motivação e confiança que sempre me transmitiu durante todo o percurso e por nunca me ter permitido desistir. Obrigada por todas as aprendizagens e momentos de reflexão que tanto contribuíram para a profissional de educação que me tornei.

À minha acarinhada família que sempre esteve presente e me apoiou, incondicionalmente, sem em nenhum momento duvidar das minhas capacidades para levar este desafio até ao fim. Muito obrigada a eles que tanto amo e fazem de mim a pessoa que sou hoje.

À minha querida companheira, amiga e irmã de coração Micaela Silva, por todos os ensinamentos, momentos partilhados, por ser a minha pessoa. Por estar comigo nesta jornada e nunca me deixar desistir, a ela que me entende e compreende na perfeição e com quem tenho a possibilidade de partilhar o amor pela profissão. Muito obrigada.

Aos meus queridos amigos que mesmo sem saberem me apoiaram e nunca duvidaram.

Aos meus queridos alunos que tanto me ensinaram e partilharam comigo, todo o amor e carinho que sempre me deram.

Ao professor cooperante que foi uma mais-valia, cheio de bons conselhos e disponibilidade incansável.

Aos meus “amigos pipocas” que sem saberem contribuíram totalmente para a realização deste projeto de investigação.

E, por último, ao meu querido, amado e estimado marido André Pincho Silvério, por colocar em mim toda a fé e confiança que necessitei para chegar ao fim desta jornada. Sempre do meu lado, encorajando-me sem nunca me deixar ir abaixo. Obrigada pelo exemplo e força que me dá.

Resumo

Este projeto de trabalho de cariz investigativo teve como principal objetivo compreender de que modo se pode construir um ambiente pedagógico orientado para a prática de uma pedagogia diferenciada capaz de envolver todos os alunos nos seus processos de aprendizagem. O trabalho que desenvolvemos inspirou-se em grande parte no Movimento da Escola Moderna. Para a concretização deste trabalho foi necessário introduzir algumas alterações quer a nível da organização da sala de aula, quer da gestão das práticas pedagógicas tendo como objetivo último a aprendizagem de todos os alunos. Deste modo o foco deste trabalho incide sobre as seguintes questões:

a) Como construir condições para uma relação pedagógica que facilite o trabalho cooperativo?

b) Será que o trabalho cooperativo é promotor de aprendizagens dos alunos?

A metodologia seguida enquadra-se numa perspetiva qualitativa. O tipo de estudo seguido é inspirado na investigação-ação. Os instrumentos de recolha de dados foram a observação, a análise de dados e entrevista.

Em termos de conclusões gerais pode dizer-se que a construção implicou algumas alterações, nomeadamente, a sua reorganização espacial da sala de aula, a introdução de novos instrumentos de trabalho impulsionadores de trabalho cooperativo e ainda o recurso a metodologias de trabalho como o trabalho de projeto. Pode, ainda, dizer-se que de uma forma geral tudo isto contribuiu para um maior comprometimento dos alunos com as suas aprendizagens.

Palavras-chave: Organização da sala de aula; trabalho cooperativo; ensino e aprendizagem no 1º Ciclo do Ensino Básico.

Abstract

This research project had as main objective to understand how a pedagogical environment can be constructed oriented to the practice of a differentiated pedagogy capable of involving all students in their learning processes. The work we have developed was largely inspired by the Modern School Movement. For the accomplishment of this work it was necessary to introduce some changes both in the organization of the classroom and in the management of pedagogical practices with the ultimate goal the learning for all students. Thus work focuses on the following issues:

- a) How to build conditions for a pedagogical relationship that facilitates cooperative work?
- b) Does cooperative work promote student learning?

The methodology follow a qualitative perspective. The type of study is inspired by action-research. The instruments of data collection were observation, data analysis and interview. In terms of general conclusions it can be said that the construction implied some changes, namely, its spatial reorganization, the introduction of working instruments and still the use of work methodologies as the project work. It can also be said that in a general way all this contributed to a greater commitment of the students with their learning.

Key words: Classroom Organization; Cooperative work; Teaching and learning in the 1st Cycle of Basic Education.

Índice geral

| | |
|--|----|
| Resumo | iv |
| Abstract..... | v |
| Capítulo I..... | 1 |
| <i>Introdução</i> | 1 |
| 1. Âmbito e objetivos de estudo | 2 |
| 2. Estrutura do Projeto de Investigação | 4 |
| Capítulo II..... | 5 |
| <i>Quadro teórico de referência</i> | 5 |
| 1. Currículo..... | 6 |
| 2. Diferenciação Pedagógica | 7 |
| 2.1 MEM – Uma proposta pedagógica para a Pedagogia Diferenciada..... | 8 |
| 3. Envolvimento das crianças no processo Ensino Aprendizagem..... | 16 |
| 3.1. O Papel do professor no envolvimento do aluno | 19 |
| 3.2. O papel da afetividade no processo Ensino-Aprendizagem..... | 19 |
| Capítulo III | 22 |
| <i>Metodologia de Investigação</i> | 22 |
| 1. Opções metodológicas: Paradigma de investigação e contornos de estudo | 23 |
| 2. Contexto Educativo e Participantes no Estudo..... | 25 |
| 3. Técnicas de Recolha de Dados | 26 |
| Capítulo IV | 29 |
| <i>Apresentação da intervenção e análise de dados</i> | 29 |
| 1. A diferenciação pedagógica e o seu papel na sala de aula | 30 |
| 1.1 Diferenciação pedagógica – uma consciência do docente | 30 |
| 2. A intervenção: um processo facilitador | 32 |
| 2.1 Alterações estruturais e atividades desenvolvidas: Fundamentos e Justificações | 32 |
| Capítulo V | 50 |
| <i>Considerações Finais</i> | 50 |
| Bibliografia..... | 54 |
| Anexos..... | 58 |

Índice de Figuras

| | |
|--|----|
| Figura 1 – Planta da Sala (antes e depois da reestruturação) e respetiva legenda..... | 40 |
| Figura 2 – Exemplo de estrutura da ficha de leitura..... | 40 |
| Figura 3 – Apresentação do Projeto “Os animais”..... | 47 |
| Figura 4 – Diário de turma – Tabela..... | 49 |
| Figura 5 – Diário de Turma preenchido pela PE..... | 50 |
| Figura 6 – Diário de Turma – Alguns registos..... | 50 |
| Figura 7 – Proposta de matemática..... | 54 |
| Figura 8 – Desafio de matemática..... | 54 |

Quadro de Acrónimos

CEB – Ciclo do Ensino Básico

PC – Professor Cooperante

PCT – Projeto Curricular de Turma

PE – Professora Estagiária

PIT – Plano Individual de Trabalho

MEM – Movimento da Escola Moderna

TEA – Tempo de Estudo Autónomo

Capítulo I

Introdução

1. Âmbito e objetivos de estudo

A presente investigação surge no âmbito do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, na Unidade Curricular de Estágio III e procura aprofundar o conhecimento sobre a importância do envolvimento dos alunos no processo ensino-aprendizagem, bem como a importância de uma pedagogia diferenciadora.

Em primeiro lugar, importa mencionar o conjunto de motivações que presidiu à escolha das temáticas do envolvimento da criança no processo de ensino-aprendizagem, da relação pedagógica (afetividade) e da pedagogia diferenciadora – Movimento da Escola Moderna (doravante mencionado como MEM).

Uma das motivações que nos fizeram seguir esta orientação foi a observação feita na primeira semana de estágio – semana de observação, no qual foi possível constatar a importância que era atribuída, pelo professor cooperante, ao envolvimento das crianças na sua própria aprendizagem e relação pedagógica, bem como os instrumentos de trabalho e a sua importância.

Outra motivação que definiu a presente investigação foi o interesse pessoal e profissional da estudante por temas como: diferenciação pedagógica, a relação pedagógica (professor-aluno, aluno-professor); bem como a sua própria experiência em criança, enquanto aluna do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Enquanto profissional de educação as convicções e orientações da estudante levam um caminho em que o processo ensino-aprendizagem assume uma grande importância a nível de uma gestão curricular considerada adequada e centrada na especificidade de alunos, fomentando a diferenciação pedagógica e a partilha de aprendizagens de forma pluridimensional (professor-aluno, aluno-professor e aluno-aluno), num procedimento de comunicação, reflexão e democrático, no qual todos intervêm.

A escolha pelo MEM deve-se ao facto de ser um modelo pedagógico que encara o aluno na sua singularidade, integrado num grupo de referência, e que assume o professor como um organizador do espaço, do tempo e das atividades, tendo em vista o desenvolvimento global da criança. Isto verifica-se tanto do ponto de vista do

conhecimento como da forma de estar e ser com os outros. Neste sentido, o trabalho pedagógico implica um envolvimento dos alunos em todo o processo educativo, bem como uma relação pedagógica segura e afetuosa.

Posto isto, e dado o enorme interesse manifestado pela estudante em torno deste modelo e dos pressupostos inerentes ao mesmo, com o intento de explorar em maior profundidade e evidenciar a extrema importância da diferenciação do ato pedagógico, tornou possível a realização desta investigação sobre o envolvimento das crianças no processo de ensino- aprendizagem.

Após terem sido mencionadas as motivações que presidiram à escolha da temática da investigação, tornou-se possível a identificação de situações que constituem o cerne da problemática deste projeto e que se relacionam com a importância do envolvimento dos alunos no processo de ensino-aprendizagem.

Como tal, o principal objetivo deste projeto de investigação consiste em compreender de que forma uma ação pedagógica diferenciada contribui para o envolvimento dos alunos no processo de ensino-aprendizagem.

Assim definimos como questão central do nosso trabalho:

Como é que uma pedagogia centrada no aluno promove o seu envolvimento nas suas aprendizagens?

Para responder a esta questão definimos as seguintes sub-questões:

- i. Como construir condições para uma relação pedagógica que facilite o trabalho cooperativo?
- ii. Será o trabalho cooperativo promotor de aprendizagens?

2. Estrutura do Projeto de Investigação

Apresentamos de seguida a estrutura do trabalho. Assim no capítulo II é apresentado um conjunto de considerações teóricas sobre a conceção de currículo, perspectivas metodológicas do MEM, importância do envolvimento dos alunos no processo ensino-aprendizagem e o papel da afetividade.

No terceiro capítulo, estando este subdividido em três momentos. Primeiramente é delineado o enquadramento teórico do paradigma interpretativo, no qual se inscreve o estudo. Em seguida, são descritos os participantes e o contexto educativo onde o estudo se desenvolveu. Por último, verifica-se a descrição dos dispositivos e documentos de análise e interpretação da informação.

No quarto capítulo, é apresentada a intervenção desenvolvida, em contexto educativo, no âmbito desta investigação. São detalhadamente descritas as ações implementadas, os moldes em que se desenvolveram, sendo realizada uma análise crítica e reflexiva da intervenção. Neste encontra-se, ainda, contemplada a análise das informações recolhidas, tendo por base o estudo do discurso dos intervenientes no projeto, os registos efetuados (por mim e pelos alunos envolvidos) e a observação participante.

Por último, no quinto capítulo, apresentam-se considerações finais, refletindo-se criticamente acerca dos resultados alcançados, comparando-os com as nossas perspetivas iniciais, avaliando o valor detido pela temática e a intencionalidade das ações desenvolvidas.

Capítulo II

Quadro teórico de referência

1. Currículo

O conceito de currículo envolve uma pluralidade de interpretações e teorizações relativamente ao seu processo de construção e mudança. Apesar das diferenças quando todos estão de acordo sobre a relação do currículo este diz respeito ao conjunto de aprendizagens consideradas necessárias num dado contexto e tempo e à organização e sequência adotadas para o concretizar ou desenvolver. Roldão (1999) afirma citado por Silva (2013, p.10):

Estas não correspondem a um somatório de partes, pois são a conclusão, o propósito, a disposição coerente e a organização sequencial que transformam um conjunto de aprendizagens em currículo (aprendido, interiorizado e consolidado), que se apresenta gradualmente menos prescritivo e consequentemente mais reconstrutivo, funcionando, no entanto, como referencial teórico comum a um determinado conjunto de situações.

Segundo a UNESCO (2004, p.13) o currículo define-se como

O que é aprendido e ensinado (contexto); como é oferecido (métodos de ensino e aprendizagem); como é avaliado (provas, por exemplo) e os recursos usados (ex. livros usados para ministrar os conteúdos e para o processo ensino-aprendizagem). O currículo formal baseia-se, por conseguinte, num conjunto de objetivos e resultados previstos, (...) o informal ou currículo oculto diz respeito à aprendizagem não planeada que ocorre nas salas de aula, nos espaços da escola ou quando os estudantes interagem com ou sem a presença do professor.

Silva (2000) menciona a postura de Paulo Freire face ao currículo tradicional. Segundo o mesmo, o currículo tradicional não corresponde ao que é desejado e ambicionado enquanto orientação para o processo ensino-aprendizagem, uma vez que não permite um papel ativo dos alunos. Limitando o envolvimento dos alunos no seu próprio processo ensino-aprendizagem, assumindo que o aluno apenas aprende por método expositivo do professor.

Todos os intervenientes (docente-discente) devem estar ativamente envolvidos no processo ensino-aprendizagem. O educador e os educandos devem criar, em diálogo, num processo de trocas constantes, um conhecimento do Mundo. É a experiência dos alunos e os seus interesses que devem orientar e definir os temas significativos que vão constituir o conteúdo programático do currículo. Flexibilizar o currículo irá permitir que as escolas se destaquem umas das outras, que adequem a sua prática pedagógica e os conteúdos de acordo com as especificidades de cada aluno. É, então, primordial

desenvolver estratégias de ensino diversificadas que conduzam ao sucesso educativo de todos os alunos. Candeias (n.d) citado por Chousa (2012) afirma que:

Ao realizar a flexibilização e o enriquecimento do currículo, com a ativa participação dos seus estudantes, o docente oferece oportunidades variadas para o desenvolvimento acadêmico, pessoal e social de cada aluno.

Todavia, introduzir novos currículos, de uma forma explícita e diferenciada, não é uma tarefa simples, implica a intervenção e dedicação do docente de modo a conhecer e compreender as diferenças dos alunos, para que o processo ensino-aprendizagem esteja em conformidade com as suas capacidades e necessidades. Educar na diversidade é isso mesmo, ensinar num contexto educacional no qual as diferenças individuais entre todos os alunos são destacadas, valorizadas e aproveitadas para enriquecer e flexibilizar o conteúdo curricular previsto no processo ensino-aprendizagem (Ferreira, 2006).

Todo o processo de ensino-aprendizagem deve ser planeado de acordo com as características de aprendizagem de cada aluno (planificações, projetos.). A dinâmica sala de aula deve privilegiar o envolvimento de cada aluno e incutir o trabalho cooperativo, seja a pares ou em grupo, é essencial promover a troca de conhecimento e a ajuda mútua. Contudo, os elementos que constituem o currículo não devem ser ignorados do processo de ensino-aprendizagem, mas articulados e diferenciados na prática pedagógica. É fundamental que todos os alunos no final do seu percurso académico tenham tido a possibilidade de realizar aprendizagem que possibilitem o sucesso a nível profissional e social.

2. Diferenciação Pedagógica

A diversidade dos alunos na escola atual é imensa - capacidades, estilos de aprendizagem, interesses, vivências, condições de vida, cultura, motivações – com tanta diversidade é impossível que as respostas dadas pela escola ou docente sejam as mesmas. É, assim, primordial que o processo de ensino-aprendizagem seja pautado por uma prática diferenciadora. Santana (2000) cita Perrenoud (1997) ao explicar que diferenciar passa por

Romper com a pedagogia magistral – a mesma lição e os mesmos exercícios para todos ao mesmo tempo – mas é sobretudo uma maneira de pôr em funcionamento uma organização de trabalho que integre dispositivos didáticos, de forma a colocar cada aluno perante a situação mais favorável.

De acordo com o autor Niza (2000) os direitos da criança devem ser invocados, uma vez que a diferenciação pedagógica é um direito a que o aluno deverá ter acesso. Posto isto, podemos aferir que os alunos aprendem melhor quando o professor toma em consideração as características individuais, uma vez que os seus interesses, motivações e conhecimento são diferentes. Assim sendo, todos aprendem melhor quando o docente respeita a individualidade de cada aluno e ensina atendendo à diferença. (Resendes e Soares, 2002)

Segundo as autoras mencionadas anteriormente, o docente deve adequar a sua prática pedagógica tendo em conta as diferenças cognitivas (inteligências múltiplas estilos de aprendizagem), linguísticas e socioculturais de cada aluno, ou seja, a diferenciação pedagógica é uma prática educativa que identifica e dá resposta a uma panóplia de capacidades/dificuldades de cada aluno.

2.1 MEM – Uma proposta pedagógica para a Pedagogia Diferenciada

O Movimento da Escola Moderna (MEM):

é uma associação de profissionais de educação que se assume como um movimento social de desenvolvimento humano e de mudança pedagógica e que se propõe construir respostas contemporâneas para uma educação escolar intrinsecamente orientada por valores democráticos de participação direta, através de estruturas de cooperação educativa (Niza, n.d.).

O MEM estabelece-se através das perspetivas socioconstrutivistas de Vigotsky e, segundo Niza (2000), o modelo de cooperação educativa tenciona assumir e valorizar as diferenças, enquanto recurso essencial da formação social e intelectual:

através da utilização das estruturas de cooperação e dos processos sistemáticos de comunicação que o caracterizam e que atravessam os ciclos temporais de diversificação da ação educativa geridos a partir do Conselho de Cooperação Educativa e revertendo sistematicamente a ele, enquanto motor do processo auto regulado de aprendizagens cooperadas . (Niza, 2000, p. 44)

Niza (2000) indica três grandes finalidades a que este modelo pedagógico se propõe – iniciação às práticas democráticas, reinstituição dos valores e das significações sociais e a reconstrução cooperada da cultura, ou seja, a pedagogia do MEM defende que a aprendizagem democrática estimula a liberdade de pensamento e de expressão, as aprendizagens são orientadas consoante as capacidades e necessidades dos alunos e ao mesmo tempo proporciona um ambiente que os estimula à descoberta, à resolução de problemas, ao trabalho de grupo ou entre pares e ao saber viver em grupo.

Este modelo dá particular importância ao papel do grupo com um agente promotor do desenvolvimento intelectual, moral e cívico, sempre com uma forte ligação ao quotidiano. A experiência de socialização democrática dos estudantes constitui o alicerce do trabalho do currículo nas turmas, vistas como comunidades de aprendizagem, num envolvimento cultural motivador. A organização do trabalho e o exercício do poder são partilhados, o que conduz à transformação dos alunos e dos docentes em cidadãos implicados numa organização em democracia direta.

a. Organização do espaço e dos materiais

A sala de aula apresenta-se como o local privilegiado da atividade de qualquer grupo. Assim sendo, a organização e a gestão do espaço constituem um fator de elevada importância para a implementação de uma pedagogia que contemple a multiplicidade das aprendizagens e pertenças.

Para a organização da sala de aula é imprescindível a existência e negociação de regras de comportamento, para que o processo de ensino/aprendizagem se desenvolva mais facilmente. Devem, ainda, ser estabelecidas tarefas que permitam uma boa organização na sala de aula, devendo, estas ser distribuídas respeitando todos os intervenientes, atendendo às necessidades específicas de cada um dos participantes neste processo. Os alunos têm responsabilidades na organização da sala e são avaliados pela realização dessas tarefas. Esta constitui um importante momento de socialização, permitindo a

cada aluno a tomada de consciência da importância do cumprimento da sua tarefa, para a vida do grupo e das implicações do seu não cumprimento.

A sala deve estar organizada, de modo a que os materiais estejam à disposição e alcance dos alunos, facilitando e potenciando o desenvolvimento da sua autonomia. Para que a organização seja eficaz é necessário criar áreas e espaços adequados para cada atividade/tema/conteúdo, estes devem ser negociados e discutidos com o grupo, de modo a envolver-los na organização e disposição da sua sala. As áreas devem ser flexíveis permitindo acompanhar a evolução de cada aluno, do grupo e das próprias aprendizagens.

É necessário organizar o espaço educativo de forma a possibilitar uma livre movimentação dos alunos, devendo também, estar adequada à prática pedagógica do docente. A sala deve estar estruturada de forma a fomentar e facilitar competências essenciais como a cooperação, reflexão e autonomia, sendo estes um dos grandes objetivos da organização da sala.

b. Planificação do Trabalho

A planificação no MEM assume uma grande importância, uma vez que ao planificar o trabalho em conjunto com os alunos, implicando-os no processo de ensino-aprendizagem, deixando-os mais à vontade com as novas aprendizagens. Os alunos têm a oportunidade de antecipar e planear o que vão fazer durante a semana. O MEM vê na planificação do trabalho um modo de fomentar a cooperação e reflexão, permitindo a cada aluno que exponha as suas dúvidas, opiniões e interesses.

A planificação do trabalho pelos alunos e professor é uma prática que se realiza diariamente num momento denominado Conselho de Cooperação (Resendes e Soares, 2002). Os instrumentos utilizados para a planificação do trabalho são: a Agenda ou Plano Semanal (lista das atividades a realizar ao longo da semana), o Plano Diário (lista das atividades a realizar durante o dia) e o Plano Individual de Trabalho (PIT). Estes três instrumentos permitem diferenciar o trabalho, o tempo, as atividades e os conteúdos

programáticos. Os instrumentos possuem como função envolver alunos e docentes no processo de ensino-aprendizagem.

Os planos devem estar afixados na sala, de forma que seja visível por todos, comprometendo, assim, todos na sua realização e planeamento de atividades.

O PIT é o planeamento das atividades registadas individualmente por cada aluno, este instrumento é utilizado no TEA. É no ficheiro PIT, que os alunos fazem o registo de tudo o que conseguiram fazer do plano anteriormente estabelecido, tal como: com quem o fizeram; a avaliação do trabalho desenvolvido; as dificuldades sentidas e os progressos verificados.

No final de cada semana, os alunos apresentam à turma, discutindo problemas que eventualmente tenham surgido e se estes foram realizados da forma prevista. É necessário que existam momentos de avaliação, feitos em conjunto por alunos e professor (auto e hetero avaliação). O PIT favorece a diferenciação pedagógica, permitindo que o professor possa acompanhar os alunos que precisam do seu apoio individualizado. No início, deve ser planificado e registado em conjunto, até que os alunos ganhem autonomia suficiente. Os momentos de avaliação do PIT são fundamentais para a regulação do percurso de cada aluno e dependem: do tipo de atividades escolhidas; daquelas que mais privilegia; do seu ritmo de trabalho e da forma como se organiza no tempo e no espaço. Os espaços reservados para as opiniões da professora e dos pais têm uma função reguladora, reforçando os aspetos positivos e procurando estimular a sua capacidade de trabalho nas áreas que apresentam mais dificuldades.

c. Tempo de Estudo Autónomo

O TEA é fundamental nesta metodologia, permitindo que os alunos sejam capazes de identificar as suas dificuldades, gerir o seu tempo e ter um apoio mais individualizado do professor. Em cada dia da semana os alunos dispõem de cerca de uma hora para que, individualmente, ou a pares, possam treinar capacidades e competências curriculares. Nestes momentos o professor trabalha dificuldades específicas dos alunos (Santana, 1999).

No espaço reservado para o PIT, existem ficheiros construídos pelo professor, referentes às várias áreas curriculares. A sala de aula deverá estar permanentemente equipada, com materiais diversos, ficheiros, guiões, livros que respondam às necessidades de trabalho autónomo e estimulem as aprendizagens do grupo. Estes recursos devem estar expostos e organizados por áreas, de modo a facilitar a sua utilização.

Durante o TEA, o professor apoia os alunos que revelam dificuldades para avançar em determinadas áreas de aprendizagem (Niza). Adquirindo assim tempo para ajudar os alunos que dele mais precisam, enquanto todos os outros realizam atividades diferenciadas e, também, elas adequadas às suas necessidades. Só através de uma organização de sala de aula pensada, estruturada e adequada à diferença e à diferenciação, é possível realizar este tipo de trabalho.

A autonomia implica que um indivíduo seja capaz de confiar em si mesmo e nas suas próprias capacidades, tenha confiança e seja autoconfiante, para o sucesso nas suas aprendizagens. Segundo Sandall e Schwartz (2003) o comportamento autónomo inclui: transições autónomas independentes dentro da sala de aula e da escola; lidar adequadamente com os objetos pessoais na sala; completar tarefas apropriadas do ponto de vista do desenvolvimento sem a ajuda do adulto; concentrar-se numa atividade lúdica que seja apropriada; participar ativamente numa atividade de grupo apropriada ao seu desenvolvimento.

Cabe ao professor desenvolver capacidades de autonomia, implementando estratégias que conduzam ao efeito pretendido. Assim que as crianças demonstrem dominar certas capacidades, devem ser ajudadas a utilizá-las de modo autónomo. Desenvolver a autonomia de um aluno passa por lhe proporcionar oportunidades múltiplas ao longo do dia, diminuindo gradualmente a quantidade de apoio fornecido.

d. Conselho de Turma

No modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna existe um espaço denominado Conselho de Cooperação que é o local privilegiado para a participação democrática direta e a cooperação. Segundo Niza (1991,p.30) o conselho de Cooperação é um momento não somente de partilha de poder, mas de prática direta da participação democrática nas escolas e motor do desenvolvimento moral e do desenvolvimento social e cívico.

O Conselho de cooperação surge após recurso ao instrumento de trabalho Diário de Turma, que tem como finalidade registar o que gostaram, não gostaram, fizeram e querem saber/fazer. Em Conselho regula-se toda a vida da turma, nas perspetivas curricular e social porque

é a participação ativa das crianças e dos jovens, na construção das aprendizagens e em tudo o que estas envolvem: planeamento, avaliação, manutenção e gestão do espaço e dos materiais que sustentam a organização, que lhes vai permitir fazer a aquisição das competências sociais, desenvolver a responsabilidade, concedendo-lhe também a oportunidade de exercício efetivo do poder. Assim, todo o ato educativo se desenvolve e vai crescendo pela cooperação. (Serralha 2009, p.6).

e. Projetos

O trabalho de projeto é uma estratégia de diferenciação dos conteúdos das aprendizagens, das atividades e do tempo. Centrando-se no processo de aprendizagens dos alunos, permitindo que estes sejam envolvidos nas suas próprias aprendizagens.

As escolas com método tradicional, transmitem os saberes já compartimentados e sem articulação entre si, não permitindo o envolvimento dos alunos. Os alunos acumulam os conteúdos transmitidos, sendo o seu papel muito pouco ativo na aprendizagem. O trabalho de projeto é recurso do MEM, pois permite aos alunos serem parte integrante no seu próprio processo de ensino-aprendizagem.

Os alunos, com a colaboração do professor, *“reconstituem os instrumentos sociais de representação, de apropriação e de descoberta que lhes proporcionam uma compreensão mais profunda, através dos processos e dos circuitos vividos, da construção e circulação dos saberes adquiridos”* (Niza, 1998).

A tomada de consciência da apropriação dos conhecimentos confere uma dimensão crítica e clarificadora aos saberes, acelerando em simultâneo a interiorização dos conhecimentos e das práticas sociais. Os projetos, para os professores do MEM, decorrem dos interesses manifestados, por exemplo, de um problema levantado por uma criança ou por um grupo, de um acontecimento ou notícia que lhes despertou o interesse, daquilo que gostariam de saber acerca de um animal que gostam ou de que ouviram falar, da leitura de um livro, ou mesmo de algum conteúdo programático.

Segundo Resendes e Soares (2002), o trabalho de projeto abrange as fases da identificação do problema (o que já sabemos sobre esse tema e o queremos saber mais), execução (os alunos organizam e sistematizam os conhecimentos), comunicação (apresentação à turma seguida de debate e síntese das ideias) e avaliação (apreciação da comunicação pelos colegas, pelos comunicadores e pelo professor).

No trabalho projeto *“pergunta-se, investiga-se, problematiza-se, questiona-se, sente-se, valoriza-se, exterioriza-se, partilha-se, duvida-se, faz-se, realiza-se, avalia-se, decide-se, produz-se, constrói-se”* (Cortesão et al, 2003).

f. Estruturas de cooperação educativa

O processo de cooperação educativa tem-se revelado como a melhor estrutura social para aquisição de competências. Neste tipo de aprendizagens, o sucesso de um aluno contribui para o sucesso do conjunto dos membros do grupo. *“Os grupos formados devem ser constituídos de forma a que exista heterogeneidade de competências no seu interior”* (Fontaine e Bessa, 2002).

A cooperação educativa, o trabalho a pares ou em pequenos grupos, para que se atinja o mesmo fim, contraria a tradição individualista e competitiva da escola. Pressupõe também que cada um dos membros do grupo só pode atingir o seu objetivo se cada um dos outros o tiver atingido também. No trabalho a pares, há geralmente um aluno a quem é atribuído o estatuto de especialista na matéria. Este desempenha o papel de explicador, auxiliando o colega no domínio e na aplicação da matéria. Este trabalho é mutuamente benéfico – o aluno que ensina tem a oportunidade de elaborar e de

reformular os seus conhecimentos, aumentando a sua mestria; o aluno que recebe a ajuda coloca dúvidas e questões, sente-se mais à vontade, usufrui de uma explicação num vocabulário mais simples e próximo do seu e modela comportamentos (Fontaine e Bessa, 2002).

A aprendizagem cooperativa é interativa e cada elemento do grupo pode desenvolver e compartilhar um objetivo comum; compartilhar a sua compreensão do problema: questões e soluções; responder e/ou trabalhar para compreender os questionamentos e soluções dos outros. Este tipo de aprendizagem implica que os intervenientes do processo não trabalhem sozinhos ou isolados no processo de construção do conhecimento. Partilham-se ideias, opiniões, conceitos, trabalhos, e tudo aquilo que é construído está “aberto ao público” para discussão e até mesmo edição. Trata-se de um processo de construção coletiva, onde todos os envolvidos podem interagir e construir de maneira conjunta novos conhecimentos.

g. Circuitos de comunicação

A pedagogia do MEM tem como pressuposto principal a comunicação, sendo que a escola deverá ser um espaço que propicie a livre expressão dos alunos e assegure “*a autenticidade na comunicação, que promove e dá sentido social às aprendizagens escolares*” (Niza, 1998). É, assim, importante estimular as crianças para que desenvolvam conhecimentos reais, na interação com a vida e com mundo, adotando diferentes formas de o representar. Os alunos têm a possibilidade de comunicar as suas aprendizagens, havendo uma troca de produções e saberes entre eles, o que faz com que exista a dimensão social das aprendizagens. Isto propicia a motivação intrínseca dos alunos, considerando-os cooperantes na aprendizagem dos colegas.

h. Participação democrática direta

As atitudes, os valores e as competências sociais e éticas que a democracia integra constroem-se, enquanto alunos e professores, em cooperação, vão experienciando e

desenvolvendo a própria democracia na escola. Esta relação democrática pressupõe a gestão cooperada do currículo escolar – o que compreende o planeamento e a avaliação como operações formativas de todo o processo de aprendizagem. A circulação e a utilização da informação e da cultura dão sentido social a todo o saber .

A democracia é a principal estrutura de organização e tem por base o respeito por cada elemento constituinte da turma. O diálogo é o instrumento fundamental de construção de projetos comuns e diferenciados. Trata-se de gerir, em conselho de cooperação, tudo o que à turma diz respeito, tendo por base a ética, tornando congruente a utilização dos meios e dos modelos organizativos da educação com os seus fins democráticos. As decisões, as regras de sala de aula, o estabelecimento de limites, devem ser construídas pela turma, partindo das suas necessidades e, tendo em conta os problemas e os conflitos que vão surgindo.

3. Envolvimento das crianças no processo Ensino Aprendizagem

A participação/envolvimento da criança no processo ensino-aprendizagem tem uma enorme importância, pois dar oportunidade à criança para intervir, o professor faz com que esta se sinta mais segura e confiante das suas capacidades.

Além da questão da segurança, o facto de a criança poder participar no processo de ensino-aprendizagem, torna a aprendizagem mais significativa, pois, segundo Greene e Miller (1996), citado por Coll, Marchesi, Palacios & Murad, (2004, p.217)

(...)as expectativas e as atribuições com que o aluno se depara em um determinado processo de aprendizagem têm incidência nesse processo e em seus resultados, visto que determinam algumas das condições fundamentais requeridas para que o aluno consiga atribuir um sentido pessoal à aprendizagem.

A participação no processo de ensino-aprendizagem permite que a criança faça, posteriormente, uma avaliação dos resultados que obteve, sendo bastante importante a nível afetivo, pois, *“A avaliação dos seus resultados, na maioria dos casos de carácter público, tem importantes consequências emocionais e afetivas para o aluno (e presumivelmente para o professor) (...) já que, embora os diferentes fatores de carácter afetivo e relacional com que o aluno se depara na*

aprendizagem condicionam em parte seus resultados, por sua vez, esses resultados, ou melhor, a percepção que o aluno tem deles, incidem na representação e na valorização que tem de si mesmo. (Coll, Marchesi, Palacios & Murad, 2004, p.219)

Existem inúmeros fatores que influenciam a participação da criança no processo de ensino-aprendizagem e para que estas estejam intrinsecamente envolvidas neste processo é primordial entender as necessidades que contribuem para o processo ensino-aprendizagem.

Necessidade de Autonomia

A autonomia e a autodeterminação na sala de aula são fundamentais para o envolvimento dos alunos, pois independentemente das suas capacidades ou classificações, os alunos querem ter a liberdade de decidir no que diz respeito à sua aprendizagem.

Para desenvolver a autonomia nos alunos é preciso providenciar aos mesmos a possibilidade de tomar ou de fazer escolhas, pois é *“ao aprender a fazer escolhas que leva ao compromisso e é o compromisso que leva à responsabilidade. Por sua vez, a responsabilidade ou complacência de ser responsabilizado pelas decisões leva ao sentimento de autodeterminação e autonomia” (Raffini, 1996, p.17).*

A escola é o local ideal para o desenvolvimento da autonomia, sendo que nela encontra-se os recursos humanos, físicos e sociais necessários para a construção do cidadão, que se pretende autónomo e responsável perante a sociedade.

Necessidade de Competência

É fundamental criar um ambiente em que todos os alunos reconheçam que o seu esforço para aprender permite-lhes desenvolver um sentimento de competência académica. É certo que o tempo e o esforço requerido diferem de aluno para aluno, mas todos podem experienciar o sentimento de competência que advém do sucesso obtido nas atividades.

O aluno sente-se competente quando ao traçar as suas próprias metas as consegue cumprir. Estas metas podem ser de longo ou curto prazo, de grupo ou individuais, mas devem ser significativas e adaptadas a cada contexto e aluno. A escola pode e deve criar o alicerce do sentimento de competência que os alunos precisam para se sentirem

capazes e seguros e motivados perante o processo de ensino e aprendizagem em que vão estar permanentemente envolvidos ao longo da vida.

Necessidade de Relacionamento e Pertença

A necessidade de pertencer e relacionar-se com outros influencia significativamente a motivação/envolvimento dos alunos ao nível individual e da turma como um todo. Na escola de hoje e nas diferentes salas de aula encontram-se alunos com enquadramentos económicos, raciais e sociais diversos. Estes sentem-se motivados para assegurar um lugar no grupo ou turma, quando sentem que este é o seu grupo de pertença. Muitos desenvolvem este sentimento ao esforçaram-se para fazer contribuições significativas para os seus amigos, o professor e a turma. O sentimento de pertença na escola reflete o quanto os alunos se sentem pessoalmente aceites, respeitados, incluídos e apoiados pelos outros no ambiente social da escola.

Quando um professor trabalha na sala de aula no sentido de todos os alunos se sentirem integrados e valorizados, satisfazendo as necessidades dos alunos de se relacionarem com os outros, providencia um ambiente seguro necessário para os alunos se sentirem que podem explorar por si mesmos o seu potencial. Para isso, a escola deve proporcionar aos alunos oportunidades de desenvolver as capacidades de trabalhar em grupo de forma interdependente para assim se tornarem em cidadãos ativos e capazes de se relacionarem com os outros de forma a melhorar a sociedade em que estão inseridos.

Necessidade de Autoestima

A autoestima do aluno tem um impacto significativo em quase tudo que o mesmo faz – na forma como se envolve nas atividades, na postura como enfrenta os desafios e na atitude das suas interações com os outros. A autoestima também tem um efeito marcante na execução/atuação académica.

A escola e o professor podem e devem ter uma influência ativa na construção da autoestima do aluno e tornarem uma das suas fontes essenciais de motivação/envolvimento. Mas não é apenas aumentar a autoestima que vai afetar de

forma positiva a aprendizagem e a motivação dos alunos, fazendo com que as suas realizações melhorem de forma automática. A autoestima tem tendência a fluir a partir de realizações e conquistas e não o contrário (Pintrich & Schunk, 2002). Assim sendo, cabe à escola criar um currículo que visa o sucesso dos alunos, no sentido de melhorar a autoestima dos mesmos, tornando-os cada mais motivados para a aprendizagem.

3.1. O Papel do professor no envolvimento do aluno

O papel do professor é fundamental no envolvimento do aluno, uma vez que a sua atividade está em permanência a influenciar o aluno de diversas formas. De facto, virtualmente tudo o que um professor faz tem um impacto potencial motivacional nos alunos (Stipeck, 1996). A sua influência não se limita apenas às ações motivacionais óbvias, mas também às ações associadas à gestão do grupo, às estratégias de avaliação, à ação disciplinar, às tarefas fornecidas.

Bandura, na sua teoria de aprendizagem social ou modelagem, defende que “*os professores proporcionam as condições para a aprendizagem na sala de aula não só através do que dizem, mas também através do que fazem*” (Sprinthall & Sprinthall, 1993, p.256).

É fulcral que o professor conheça cada um dos seus alunos, para saber como e quando intervir e ajudar a criança de forma adequada e motivadora. Conhecer os seus alunos permite ao professor dar feedback em qualquer situação. Só este conhecimento aprofundado permite: moderar e potencializar as capacidades dos alunos; saber o quanto melhoraram ou precisam de melhorar em determinadas situações.

3.2. O papel da afetividade no processo Ensino-Aprendizagem

A afetividade pode ser definida segundo diferentes perspetivas, entre outras, a filosófica, a psicológica e a pedagógica. Neste projeto de investigação a afetividade é abordada na perspetiva pedagógica, tendo em vista a relação educativa que se estabelece entre professor e aluno em sala de aula.

A palavra afeto vem do latim “affectur” (afetar, tocar) e constitui o elemento básico da afetividade. O afeto é responsável pela maneira de sentir e perceber a realidade. A afetividade é, então, a parte psíquica responsável pelo significado sentimental de tudo que vivemos. Se algo que vivenciamos está a ser agradável, prazeroso, sofrível, angustiante, causa medo ou pânico, ou nos dá satisfação, todos esses conceitos são atribuídos pela nossa afetividade. A afetividade é impulsionada pela expressão dos sentimentos, das emoções, e desenvolve-se por meio da formação do sujeito. Podemos, então, afirmar que a afetividade pode ser representada pelo amor, carinho, compreensão, respeito, afeto, solidariedade, atenção e companheirismo.

Na relação professor-aluno a afetividade surge como um sentimento, uma atitude, um estado ou uma ação. Enquanto sentimento, a afetividade nasce da interação entre os seres humanos na relação interpessoal. Na interação afetiva com o outro, cada um intensifica a relação consigo mesmo, observa os seus limites e, ao mesmo tempo, aprende a respeitar os limites do outro. A afetividade é necessária na formação de pessoas felizes, éticas, seguras e capazes de conviver com o mundo que as rodeia. No ambiente escolar a afetividade é muito mais do que dar carinho, é aproximar-se do aluno, escutá-lo em vez de ouvi-lo, valorizá-lo e acreditar nele.

Segundo as psicólogas Davis e Oliveira (1998), *“A presença do adulto dá à criança condições de segurança física e emocional que a levam a explorar mais o ambiente e, portanto, a aprender. Por outro lado, a interação humana envolve também a afetividade e a emoção como elemento básico.”*

O processo ensino-aprendizagem só poder ser visto como um todo, sendo a relação professor-aluno um fator determinante para a aprendizagem do aluno. Para que este processo seja mais produtivo e satisfatório o professor deverá orientar e promover atividades lúdicas e didáticas adequadas a cada aluno da sala de aula.

Posto isto, consideramos que ainda há um percurso longo a ser feito em termos de escolaridade. A metodologia do MEM, permite que o processo ensino-aprendizagem seja centrado na criança, contudo o ensino tradicional defende exatamente o oposto. É necessário enquanto profissionais de educação ter em atenção toda a individualidade de

cada criança, cada uma é singular e cheia de potencialidades. É uma metodologia pautada de interesses direcionados a favor das crianças, sendo que o mais importante são mesmo as crianças. Assumindo, estas, papéis fundamentais no seu próprio processo de ensino-aprendizagem.

Capítulo III

Metodologia de Investigação

1. Opções metodológicas: Paradigma de investigação e contornos de estudo

De acordo com as características específicas do contexto educativo, tornou-se essencial seguir por uma perspetiva qualitativa de pesquisa que possui como objetivo a compreensão dos significados atribuídos pelos intervenientes às suas ações num dado contexto. Esta perspetiva pretende interpretar e procurar compreender a realidade tal como ela é, experienciada pelos intervenientes a partir do que pensam ou como agem.

Nas investigações educacionais são diversas as possibilidades e as opções metodológicas a serem utilizadas, mas uma vez que a escolha da metodologia se deve fazer em função do cariz do problema a estudar (Pacheco, 1995; Serrano, 2004; Lincoln, Y. e Guba, E. in Denzin, N., Lincoln, Y. e col., 2006), considerámos pertinente seguir uma metodologia de investigação qualitativa e interpretativa.

Estas investigações privilegiam, essencialmente, a compreensão dos problemas a partir da perspetiva dos intervenientes da investigação. Segundo Bogdan e Biklen (1994) esta abordagem possibilita descrever um acontecimento em profundidade através da apreensão de significados e dos estados subjetivos dos intervenientes, uma vez que nestes estudos, há sempre uma tentativa de apreender e compreender, em detalhe, as perspetivas e os pontos de vista dos indivíduos sobre determinado assunto. Podemos, deste modo, afirmar que o principal foco deste estudo, não é efetuar generalizações, mas antes particularizar e compreender os sujeitos e os fenómenos na sua complexidade e singularidade. Como referem Bogdan e Biklen *“a preocupação central não é a de se os resultados são suscetíveis de generalização, mas sim a de que outros contextos e sujeitos a eles podem ser generalizados”* (1994, p.66).

As pesquisas qualitativas interessam-se mais pelos processos do que pelos produtos (Bogdan e Biklen, 1994; Ludke e André, 1986) e preocupam-se mais com a compreensão e a interpretação sobre como os factos e os fenómenos se manifestam do que em determinar causas para os mesmos (Serrano, 2004). Deste modo, entre as técnicas de pesquisa qualitativa, a técnica de entrevista e a observação participante (que se utilizaram nesta investigação) são algumas das que melhor dão resposta às características anteriormente referidas (Serrano, 2004). É que, estas técnicas colocam o

investigador em contacto direto e aprofundado com os indivíduos e permitem compreender com detalhe o que eles pensam sobre determinado assunto ou fazem em determinadas circunstâncias. Como refere Serrano (2004 p.32) interessa “conhecer as realidades concretas nas suas dimensões reais e temporais, o aqui e o agora no seu contexto social”.

Na pesquisa qualitativa parte-se do pressuposto que a construção do conhecimento se processa “de modo indutivo e sistemático, a partir do próprio terreno, à medida que os dados empíricos emergem”.(Pacheco, 1995,p. 16) Podemos deste modo afirmar, que na investigação qualitativa a teoria surge a partir da recolha, análise, descrição e interpretação dos dados. É o que Glaser e Strauss (1967) designam de “teoria fundamentada” (Bogdan e Biklen, 1994) pois: “as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando. Uma teoria desenvolvida deste modo procede de ‘baixo para cima’ (em vez de ‘cima para baixo’), com base em muitas peças individuais de informação recolhida que são inter-relacionadas” (Bogdan e Biklen, 1994, p.50).

A investigação qualitativa orienta-se por uma perspetiva interpretativa dos fenómenos educativos (Serrano, 2004) procurando, desse modo, compreender o fenómeno educativo a partir da indução dos significados dos próprios contextos na sua singularidade e complexidade. O processo de produção de conhecimentos, nesta perspetiva, dá-se à medida que se recolhem e analisam os dados (Bogdan e Biklen, 1994; Serrano, 2004). Utilizando uma imagem pode-se dizer que o desenvolvimento da investigação se parece a um funil porque: “no início há questões ou focos de interesses muito amplos, que no final se tornam mais diretos e específicos. O pesquisador vai precisando melhor esses focos à medida que o estudo se desenvolve” (Ludke e André, 1986, p.13).

Os investigadores qualitativos “abordam o mundo de forma minuciosa” (Bogdan e Biklen, 1994) na tentativa de ilustrar, de forma mais completa possível, as situações e as experiências dos sujeitos. Nesta busca de conhecimento da realidade todos os detalhes são importantes (Ludke e André, 1986), deste modo, os dados coletados, neste tipo de investigação, são predominantemente descritivos (Serrano, 2004), pois a “descrição funciona bem como método de recolha de dados, quando se pretende que nenhum detalhe escape ao escrutínio” (Bogdan e Biklen, 1994: 49).

Dentro da abordagem qualitativa seguimos um tipo de investigação próximo da investigação ação porque esta metodologia tem como finalidade a mudança de um contexto social concreto e contribuir para o desenvolvimento profissional dos atores (Serrano, 2004). Intenção que também estava presente neste estudo. Pois, como refere Corey (1953) citado por Serrano (2004, p.150) a investigação-ação é um processo “através do qual os práticos pretendem estudar os seus problemas cientificamente com o fim de guiar, corrigir e avaliar sistematicamente as suas decisões e ações”. Assim, esta metodologia adquire uma importância primordial no campo educativo e concretamente neste trabalho. É que, a investigação-ação promove o diálogo teoria-prática; conjuga processos de investigação e ação; conduz à produção de conhecimentos e mudança; e promove a interação entre investigadores e atores.

2. Contexto Educativo e Participantes no Estudo

No contexto educativo onde se realizou este projeto de investigação encontravam-se em funcionamento três turmas, oficialmente de 2º, 3º e 4º anos de escolaridade, contudo cada uma possuía, num total de vinte alunos, dois anos de escolaridade:

- Turma de 2º ano - crianças de 1º e 2º anos de escolaridade.
- Turma de 3º ano - crianças de 2º e 3º anos de escolaridade.
- Turma de 4º ano - crianças de 3º e 4º ano de escolaridade.

A turma de 3º ano, tendo sido com qual desenvolvi prática pedagógica, era composta por 6 alunos do segundo nível de ensino e 14 do terceiro. O grupo relativo ao 2º ano era bastante heterogéneo, estando neste integrada uma aluna portadora de Trissomia 21, ao abrigo do dec. Lei 3/2008, a mesma possuía adaptações ao currículo, ao nível do pré-escolar e um PEI (Programa Educativo Individual). O grupo do 3º ano detinha, comparativamente ao anterior, menos características de heterogenia, contudo integrava dois alunos abrangidos pelo dec. Lei 3/2008, com PEI e adaptações curriculares.

A turma, na sua globalidade, não apresentava grandes problemas ou dificuldades a nível das aquisições académicas, com exceção dos alunos assinalados, pelo PC, como merecedores de atenção educativa especial (questões relacionadas com: existência de

PEI ou PR (Plano de Recuperação); imaturidade na aprendizagem; Necessidades Educativas Especiais; e doença crónica - Leucemia). No entanto denota-se alguma diversidade a nível do ritmo de trabalho e de cognição. Numa apreciação global podemos asseverar que é uma turma empenhada, trabalhadora e motivada.

3. Técnicas de Recolha de Dados

Segundo Bogdan e Byklen (1994), existem três grandes métodos de recolha de dados:

- 1) A observação
 - a) Participante
 - b) Não participante
- 2) O inquérito:
 - a) Por questionário
 - b) Por Entrevista
- 3) A análise documental

No desenvolvimento deste projeto, relativamente ao processo de recolha de dados, recorreu-se às técnicas de observação participante (recolha de dados através de mapas e folhas de registo), inquérito por entrevista (informal, retirando informações do diálogo estabelecido com os alunos, que incide na resposta a questões necessárias para o desenvolvimento do projeto) e análise documental (produções dos alunos, Projeto Curricular de Turma e documentos de regulação). De acordo com alguns autores a recolha a diversos métodos de recolha de informação possibilita: a) o recurso a diversas perspetivas sobre uma determinada situação; b) a obtenção de informação de cariz diversificado; c) a realização de comparações e o estabelecimento de relações entre as informações recolhidas. Assim, este cruzamento de dados e técnicas de recolha constitui-se um processo que confere maior legitimidade ao processo, aspeto inerente à forma como a informação é recolhida numa investigação.

Segundo Quivy e Campenhoudt (1997, p. 197), a observação direta foi uma das técnicas de recolha de dados por permite a apreensão dos comportamentos no instante em que ocorrem e em si mesmos, sem a intervenção de um documento ou testemunho orientador. As observações realizadas passaram pela fase de registo, através de notas de campo, num momento posterior ocorreu a sua descrição e, finalizadas as etapas anteriores, foram submetidas a análise.

Outra das técnicas usadas foi o inquérito por entrevista que *"nas suas diferentes formas, os métodos de entrevista distinguem-se pela aplicação dos processos fundamentais e de interação humana"* (Quivy e Campenhoudt, 1997, p. 191). Quando valorizados, estes processos permitem ao investigador a possibilidade de extrair das entrevistas informações e elementos de reflexão extremamente ricos e variados. Para tal, recorreu-se, mais concretamente, à entrevista semidiretiva ou semidirigida, não sendo esta integralmente aberta, nem estruturada por um vasto leque de questões precisas.

Neste tipo de entrevista, não é na ordem de colocação das questões que incide a preocupação, dado que o intuito é possibilitar ao entrevistado abertura para abordar as temáticas através das palavras e ordem que desejar. O investigador deverá focar-se no reencaminhamento da entrevista, em função dos seus objetivos, sempre e somente se se verificar necessário, aquando do distanciamento por parte do entrevistado, e na colocação das questões que o mesmo não explora por si, devendo apresentá-las no momento mais oportuno e de forma tão natural quanto possível. Como principais vantagens do método em questão, enunciam-se: o nível de complexidade e extensão dos elementos recolhidos; e a flexibilidade e a baixa diretividade do mecanismo que possibilita a recolha dos depoimentos e das ações dos interlocutores, segundo os seus próprios quadros de referência.

A análise documental, por parte do investigador, com a recolha de dados, ocorre, em ciências sociais, por duas razões distintas: 1) intenção de estudar os documentos isoladamente 2) expectativa de extrair informações úteis ao estudo de outro objeto. Para o presente trabalho, considerar-se-á unicamente o segundo caso, dado que no primeiro as dificuldades que possam surgir não advêm da natureza dos métodos de recolha de informação. O principal cuidado prende-se com o controlo da credibilidade dos documentos e das informações nestes contidas e a adequação dos mesmos aos objetivos

e exigências do trabalho investigativo. Este método adequa-se sobretudo quando o objetivo da investigação se centra na análise de mudanças em organizações, sendo, neste caso concreto, o contexto de sala de aula. As principais vantagens da sua utilização dizem respeito: à possibilidade do não recurso às sondagens, algo utilizado excessiva e frequentemente; e, devido ao célere desenvolvimento das técnicas de recolha, organização e transmissão dos dados, à valorização de um relevante e precioso material documental. Como limitações poder-se-á apresentar: a dificuldade de acesso a alguns documentos; a credibilidade e adequação dos dados às exigências da investigação, obrigando, conseqüentemente, à sua renúncia, diversas vezes, já no decurso do trabalho; e a necessidade de manipulação dos dados, com o intento de os apresentar nos moldes exigidos para a indagação das hipóteses (Quivy e Campenhoudt, 1997, p. 201-204). Neste sentido, recorreu-se às produções dos alunos; ao PCT; e a documentos reguladores da prática pedagógica.

Todos estes dados foram posteriormente analisados através da análise de conteúdo. As categorias de análise não foram definidas à partida mas foram emergindo à medida que se ia realizando a leitura dos dados.

Capítulo IV

Apresentação da intervenção e análise de dados

O trabalho que se apresenta decorreu durante três meses numa sala cuja turma se encontrava, no 3º ano de escolaridade.

As atividades propostas e a sua exploração bem como a dinâmica da aula e a própria rotina constituíram os aspetos centrais da nossa investigação. Neste quadro, pretendeu-se dar resposta às seguintes questões:

- a) Como construir condições para uma relação pedagógica que facilite o trabalho cooperativo?
- b) Será que o trabalho cooperativo é promotor de aprendizagens?

1. A diferenciação pedagógica e o seu papel na sala de aula

1.1 Diferenciação pedagógica – uma consciência do docente

Quando questionado pelas suas conceções e prática pedagógica a resposta do professor segue a linha orientadora de uma pedagogia que defende a existência de uma intervenção centrada nos alunos. Atribuindo uma enorme importância à relação afetiva e ao trabalho docente que permite a ação direta dos alunos. Ao entrar assim no contexto de sala de aula foi possível de facto sentir a cumplicidade entre o professor e os seus alunos, o que criava um clima muito propício para as aprendizagens.

O docente cooperante parece-nos que detém uma grande experiência e transmite uma grande alegria e paixão pela profissão que abraçou. Quando questionado à cerca da diversidade existente na constituição da turma não responde como se de uma grande dificuldade se tratasse, mas antes de um enorme desafio. De facto, o ambiente é um ponto forte na sua sala, marcado por uma certa descontração, de à vontade, de brincadeira, amizade e sobretudo de grande cumplicidade quando os conteúdos são abordados e explorados.

A forma como os conteúdos são abordados na sala e a importância que o professor atribui às dificuldades individuais remete para uma linha orientadora baseada no construtivismo, ou seja, um ensino virado para a aprendizagem e envolvimento dos

alunos, em que estes assumem um papel promotor de aprendizagens e de partilha de experiências numa relação de trocas constantes. Sendo estes momentos verificados nos momentos implementados pelo professor o TEA.

Para dar resposta a todos os alunos de forma individualizada e permitir o envolvimento e participação ativa de cada um nas suas aprendizagens, o docente cooperante organizou os seguintes instrumentos:

- **Mapa das tarefas** – tarefas organizadas e distribuídas semanalmente;
- **Regras de regulação de comportamento** - Regra do silêncio – momento que ninguém pode falar; Regra do segredinho – momento em que podem falar com o colega mas muito baixinho; e Regra de à vontade – momento que podem fazer em tom normal e tranquilamente.
- **Mapa do comportamento** – análise do comportamento de cada aluno diariamente (auto e hetero avaliação)
- **PIT – Plano Individual de Trabalho** – promove a autonomia e regulação de responsabilidades dos alunos no seu percurso educativo.

Ao longo do estágio, através de conversas informais com o docente cooperante e observação da sua prática pedagógica, foi possível constatar a existência de algumas dificuldades sentidas pelo mesmo na implementação de uma prática orientada para a diferenciação pedagógica. Em diálogo com o docente cooperante, foi abordado o facto de o mesmo não se sentir à vontade com a metodologia MEM, pois não a sabia implementar de uma forma integrada. Além desta dificuldade referiu também que a gestão do tempo; a exigência do programa; o número de crianças por sala e os diferentes níveis de ensino existente na mesma sala constituíam, por vezes, um sério obstáculo à sua concretização.

Perante a situação descrita e em diálogo com o professor cooperante propusemos algumas alterações relativamente à organização da sala de aula, gestão do grupo e dinâmica das atividades, com objetivo de conceber um espaço e ambiente escolar com a melhor qualidade possível, procurando que estas contribuíssem para a promoção de aprendizagens efetivas e significativas para os alunos, através da sua participação ativa, do trabalho cooperativo e o envolvimento no processo de ensino-aprendizagem.

2. A intervenção: um processo facilitador

2.1 Alterações estruturais e atividades desenvolvidas: Fundamentos e Justificações

➤ Reorganização do espaço de sala de aula

Com o objetivo de potenciar o trabalho já desenvolvido e promover um maior envolvimento dos alunos no processo de ensino-aprendizagem, atendendo às necessidades e características específicas de cada criança, procedeu-se, primeiramente, à reorganização do espaço de sala de aula, como ilustra a figura 1. Tais alterações visaram promover as interações sociais entre pares (aluno-aluno), estimulando a entreaajuda, através da partilha de saberes académicos. Segundo Niza (1998, p.9), a organização de uma sala de aula deverá proporcionar um ambiente estruturado para facilitar o ambiente de aprendizagem curricular em comunidade. Esta reestruturação e a formação dos respetivos grupos de trabalho foi decidido e negociado, primeiramente e somente, pela equipa pedagógica (PE e PC), apesar de considerarmos que os alunos devem intervir ativamente na formação dos próprios grupos de trabalho, por vezes os alunos saem mais beneficiados em termos de aquisição de competências, com a escolha dos docentes uma vez que possuímos um olhar diferente sobre as vantagens de determinada constituição do grupo e conseguimos ser imparciais no que diz respeito às relações de amizade.

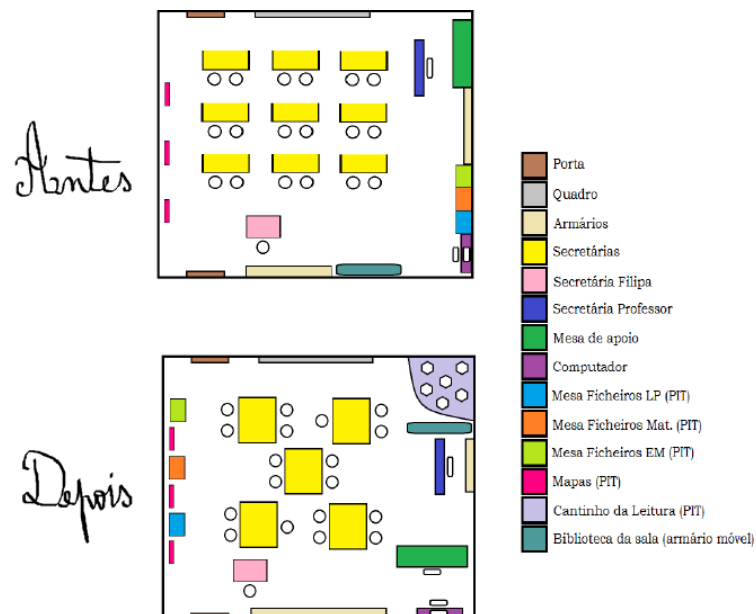


Figura 1 - Plantas da sala (antes e depois da reestruturação) e respetiva legenda

Esta reorganização da sala foi realizada num final do dia para que no dia seguinte quando os alunos chegassem estivesse já tudo reorganizado. Considerou-se, essencial criar-se um espaço denominado “Cantinho da Leitura”, no qual as crianças podem, no âmbito do PIT, selecionar um livro, Lê-lo e, posteriormente, proceder ao preenchimento de uma ficha de leitura. (Exemplo da ficha de leitura – Figura 2)

Ficha de Leitura

Título: _____

Autor: _____

O livro fala de: _____

Nome: _____

Data: ____/____/____

Figura 2 – Exemplo da estrutura de uma ficha de leitura

E, como se pode observar na figura 1, a turma deixou de estar sentada dois a dois (modelo de pares), passando a estarem agrupadas de três a quatro lugares sentados,

possibilitando e fomentando o trabalho cooperativo, o que vai ao encontro das ideias preconizadas pelo MEM e na qual a prática pedagógica da professora estagiária se assenta. Esta reestruturação da sala de aula permite-nos criar uma parceria de estudantes que possibilita o trabalho cooperativo em projetos de estudo, de investigação ou de intervenção para a mudança material ou social, na escola ou na comunidade envolvente (Costa, 2005).

Ao entrar na sala os alunos ficaram bastante surpreendidos com a nova disposição da sala, pedimos que não entrassem, para podermos indicar os lugares de cada um. Procedemos de imediato à identificação do lugar, à medida que se iam sentando, ouvíamos comentários “que bom estamos em grupos!”.

Após todos estarem sentados explicámos a razão de termos alterado a estrutura e a organização da sala e dos cantinhos, razões que estão mencionadas anteriormente. Ao procedermos às explicações questionámos os alunos acerca das alterações e formação de grupos (elementos constituintes), a resposta foi positiva por parte de todos, não se verificando qualquer tipo de comentário ou entrave na distribuição dos lugares.

PE – Alguém tem algum comentário ou dúvida em relação aos grupos formados?

B – Eu percebo as escolhas, se eu ficasse com a P que é a minha melhor amiga ia falar muito (risos)

PE – (risos) Claro! (risos)

J – Eu vou gostar de trabalhar com o T. ele é muito esperto!

M – Faz lembrar a sala do pré-escolar, “os cenourinhas”!

Alguns alunos (Que frequentaram juntos o pré-escolar) – Sim M, é mesmo. Vai ser bom!

PE – Sim, consideramos que vai ser bom para todos!

(Nota de terreno, novembro, 2011)

Após estes comentários, considerámos pertinente explicar que se por algum motivo esta organização ou grupos não funcionasse procederíamos a alterações, sendo esta reestruturação flexível e mutável.

Foi possível constatar que a nova disposição da sala foi muitíssimo bem aceite pelo grupo. O grupo mostrava estar bem disposto e sorridente, fazendo algumas referências aos novos lugares e à disposição das mesas.

P – Eu gosto de estar ao pé de ti B.

M – Isto faz mesmo lembrar quando fazíamos jogos de mesa nos cenourinhas, as mesas assim em grupo.

(Nota de terreno, novembro, 2011)

No seguimento destas alterações, consideramos que seria importante debater com os alunos alguns aspetos positivos e negativos desta estrutura, tendo em conta que anteriormente a esta alteração quando estavam sentados dois a dois havia a tendência de quando havia um trabalho a pares um dos elementos perante a dificuldade do outro facilitava-lhe muitas vezes as respostas, ou fazia por ele; o elemento mais confiante por vezes não permitia que o outro tivesse iniciativa na produção de determinado trabalho por considerar que sabia mais a nível académico, sentimos, por isso, necessidade de estabelecer algumas regras:

- Regras para um bom funcionamento e execução do trabalho individual, a pares ou em grupo):
 - ✓ Trabalho de grupo é quando todos participam.
 - ✓ A opinião do meu colega é tão valiosa/importante como a minha.
 - ✓ Ajudar os colegas não é dar a resposta.

Após discutidos os aspetos negativos e tendo sido estabelecidas regras considerámos importante explorar e debater com o grupo quais os aspetos positivos de trabalhar em grupo, no qual surgiram estas afirmações:

T– É muito importante para a nossa aprendizagem sermos capazes de nos organizar, trabalhar sozinhos e em grupo, ajudamo-nos uns aos outros e para isso temos de saber pensar e depois explicar o nosso pensamento.

PE – Então, pelo que dizes, acho que podemos afirmar que o trabalho em grupo ajuda na partilha, entreajuda e valorização pessoal.

T – Sim (sorri)

J– Assim, podemos aprender a ser mais independentes!

PE– E achas que poderem ser mais autónomos é algo bom ou mau?

J – Eu acho que é bom, quanto mais coisas conseguirmos fazer sozinhos melhor!

PE – Então podemos afirmar que o trabalho em grupo também nos ajuda na autonomia e na independência certo?

Alguns alunos – Sim!

(Nota de terreno, novembro, 2011)

Após este diálogo consideramos pertinente esquematizar as vantagens de grupo no quadro, de modo a valorizar os aspetos positivos desta reestruturação.

No decorrer desta mudança, verificámos que existiam alguns grupos que não estavam a funcionar muito bem, as regras definidas não estavam a ser postas em ação, como por exemplo: não havia entreajuda, existiam conflitos e muita distração, posto isto procedemos a pequenas alterações sempre negociadas e abordadas com os intervenientes. Os próprios alunos sentiam-se desconfortáveis nos grupos que tinham sido incluídos como se pode constatar no extrato seguinte:

R - Queria dizer uma coisa...

PE - "Então?

R - Gostava de pedir uma coisa...

PE - Sim, diz R...

R - Hum...

PE - Sabes que estás à vontade para dizeres o que quiseres e, juntos, nós tentamos resolver o que se passa. R mesmo muito baixinho e com o braço a apontar na direção do local) - "Posso mudar de lugar e ficar naquela mesa?

PE - Se podes mudar de lugar?

R - Sim.

PE - O que é que te leva a pedir isso? O que é que aconteceu?

R - Gostei de trabalhar ali, com eles.

PE - Achas que consegues trabalhar melhor estando naquele grupo?!

R - Sim, acho que posso aprender mais coisas.

(Nota de terreno, novembro, 2011)

A equipa pedagógica tinha a este respeito uma perspetiva flexível, ou seja, ouvia o pedido e apreciava a atitude e o funcionamento do grupo, decidia sobre o pedido do aluno, contudo tinha sempre em consideração o grupo de pertença. Foi o que aconteceu neste caso a resposta à sua solicitação foi positiva, contudo, questionámos primeiramente o R se tinha abordado o assunto com o colega T. Ao qual a resposta foi positiva, uma vez que o T tinha a mesma opinião que o R. Posto isto, falado e negociado com ambos os alunos procedeu-se à redistribuição de alguns elementos do grupo. Contudo, este assunto foi, também, abordado e negociado com a turma, uma vez que se iria alterar os grupos.

Posto isto, considerámos, pertinente salientar a postura do R:

PE - Sabes R, ficámos muito contentes com a tua atitude! Mostras-te ser um menino muito crescido e com muita coragem, por seres capaz de ver que, apesar de o T. ser muito teu amigo, no que diz respeito a trabalho vocês estão melhor junto a outros colegas.

R - Sim.

PE - O que não significa que deixem de ser ou não possam ser amigos, muito pelo contrário. Só quer dizer que às vezes não é com os nossos grandes amigos que trabalhamos melhor.

R [acena a cabeça em gesto de concordância].

(Nota de terreno, novembro, 2011)

Esta constatação seguida de intervenção, veio reforçar as competências desenvolvidas em contexto de trabalho cooperativo, de acordo com a nova reestruturação da sala. Cada aluno é capaz de identificar as motivações necessárias para o trabalho em grupo. Relembrando que os lugares definidos não são de todo fixos, podendo ser alterados sempre que necessário, contudo, é importante que todos experienciem o desenvolvimento de trabalho com todos os colegas.

➤ Utilização do Trabalho de Projeto

Uma das metodologias introduzidas foi o trabalho de projeto que se opõe à conceção tradicional, em que o professor é o exclusivo interveniente no processo de ensino-aprendizagem e o único capaz de abordar um tema do programa curricular.

Neste sentido, e uma vez que nunca tinha sido abordado em sala de aula, considerou-se pertinente abordar e explorar esta forma de trabalhar. Houve, então, a necessidade de ter um diálogo com os alunos, para compreender quais as ideias que estes detinham sobre o mesmo, momento abaixo transcrito, como forma de explicitar o referido anteriormente:

PE– O que é um Projeto?

M– Um trabalho professora?

PE– Sim, é um trabalho. Mas será um trabalho como os que normalmente fazem na sala de aula?

B– Professora, eu acho que é quase algo que pensamos fazer, mais o que queremos descobrir.

PE – Sim, podemos afirmar que um projeto é uma pesquisa ou estudo de algo que queremos saber.

M – Professora, a minha mãe quando eu quero saber sobre alguma coisa ela diz-me para ir procurar nos livros, pode ser isto um projeto?

PE- Sim, M é isto. Mas estes projetos são trabalhos que são pesquisados por vocês, seja em livros, revistas, internet ou outros recursos, para dar resposta a uma curiosidade ou interesse vosso. Por exemplo, o que acham de serem vocês em grupos apresentarem os animais uns para os outros? Dividi-los por categorias. Em vez de sermos nós professores abordar o tema?

B – Uau Professora, ia adorar. Podemos quase ser professores!

PE- Sim, mas para elaborarmos um projeto temos de seguir alguns pontos, ou seja, temos de planear. O que já sabemos? O que queremos saber? Como vamos fazer? O que vamos explicar? Onde vamos procurar? E

como vamos explicar? Para quem? Vamos fazer um projeto sobre os animais?

Alguns alunos: Sim!

(Nota de terreno, dezembro, 2011)

Após este diálogo, definimos como seria elaborado o projeto e quais as informações que ira conter, procedendo de imediato à distribuição de sub-temas dos animais marinhos, terrestres, aéreos, tendo sido estes escolhidos pelos grupos. Cada grupo era formado de acordo com os grupos já formados anteriormente pelos lugares da sala. Tendo em atenção o facto de ser a primeira vez que a turma estava em contacto com o Trabalho de Projeto, considerou-se pertinente construir um planeamento para cada projeto de forma a orientar o grupo e auxiliá-los nesta etapa.

No decorrer dos projetos, verificámos que cada grupo teve a necessidade de distribuir tarefas:

T – Professora, sabes eu acho que seria mais fácil distribuir tarefas...é que todos querem escrever ou estar no computador e assim eu não consigo fazer o projeto.

PE – Então se consideram mais fácil eu também concordo, distribuam tarefas para saberem o que cada um faz.

A – Professora eu em casa tenho um livro que é sobre os animais podia trazer para nos ajudar no trabalho?

PE – Claro A, todos os recursos são bem vindos e ajudam na vossa pesquisa.

Após esta constatação considerou-se oportuno partilhar com os colegas a necessidade que este grupo sentiu, de forma a facilitar o trabalho em grupo. Todos aceitaram esta sugestão e executaram em cada grupo. Ao passearmos pelas mesas e pelos grupos foi possível constatar o entusiasmo que havia em cada grupo, a motivação e o envolvimento de cada um. Após dois dias de execução do projeto chegou o momento de partilhar/comunicar o projeto à turma.



Figura 3 - Apresentação do Projeto Os animais

Após apresentação dos projetos considerou-se fulcral avaliar as apresentações dos grupos, bem como a metodologia Trabalho de Projeto. Como tal os alunos referiram:

PE - O que acharam de trabalhar em grupos?

R – Eu achei muito bom, professora! O que eu não sabia os meus colegas ajudavam-me e eu também ajudava quando não sabiam.

M – Foi bom, todos juntos somos melhores.

PE – Acham que aprenderam melhor?

B – Sim, foi bom sermos nós os professores parece que percebemos melhor, é mais fácil.

T – É interessante descobrirmos por nós e irmos ler nos livros e depois explicar aos colegas.

PE – Planear o projeto ajudou-vos?

M – Sim professora, foi muito útil porque sabíamos os passos a dar e depois quando decidimos o que cada um fazia também ajudou muito.

PE – Acham que podiam melhorar algum aspeto?

T – Sim, ter mais tempo para pesquisar e colocar imagens verdadeiras em vez de pintar.

B – Eu acho que podíamos apresentar às outras turmas.

PE – Boa, acho uma boa ideia porque de facto os projetos estão magníficos.

M – Às vezes discutimos no grupo, porque mais que um queriam fazer a mesma parte e não podia ser.

PE – E como resolveram esses conflitos?

M– Tirámos à sorte...

PE – E resultou?

M – Sim

PE – É bom terem arranjado uma estratégia para esse conflito.

Alunos – Professoras gostamos de fazer projetos, podemos fazer mais?

PE – E porque gostaram dos projetos?

B – Porque trabalhamos com os amigos, procuramos informações à turma e estamos a ensinar os outros amigos.

(Nota de terreno, dezembro, 2011)

Pudemos, assim, constatar que esta metodologia adotada demonstrou ser impulsionadora e facilitadora de aprendizagens, permitindo o envolvimento dos alunos no seu processo de ensino-aprendizagem, impulsionando a participação ativa das crianças na organização e planificação do trabalho. Foi com grande entusiasmo e envolvimento que os alunos elaboraram os seus projetos.

O Trabalho Projeto baseia-se no trabalho cooperativo entre diferentes intervenientes, pois *mesmo durante a realização do processo, as experiências de aprendizagem podem ser enriquecidas através de múltiplas interações, quer com outros grupos de criança e professores, quer com outros adultos* (Silva, 2005,p.62)

Após realização do projeto dos animais aqui explanado, outros projetos surgiram de acordo com o interesse da turma, favorecendo cada vez mais o trabalho cooperativo e autonomia dos alunos. Projeto após projeto os alunos demonstravam mais à vontade com esta metodologia e sentiam-se motivados e interessados por esta abordagem. Sentiam-se confiantes e com autoestima, sendo capazes de autonomamente pesquisar temas e muitas vezes indo mais além do que o inicialmente pretendido.

Todavia, nem sempre foi possível, tanto como desejaríamos, recorrer ao trabalho de projeto uma vez que as planificações mensais elaboradas pela equipa pedagógica e o programa curricular a ser cumprido não permitiam a sua realização, tendo em atenção que cada elaboração necessita de tempo, algo que não foi fácil gerir durante a nossa intervenção pedagógica.

➤ **Diário de Turma – Conselho de Cooperação**

Outro aspeto igualmente fulcral para envolver os alunos no processo ensino aprendizagem foram os instrumentos que fomentaram a coavaliação, regulação das próprias aprendizagens, consciência das suas facilidades/dificuldades, a autoestima, autonomia, cooperação e comunicação. Deste modo, considerámos essencial introduzir um instrumento de trabalho que permitisse a regulação de comportamentos morais e sociais bem como a oportunidade dos alunos expressarem e explorarem os seus interesses/opiniões.

Um dos instrumentos de trabalho introduzidos durante intervenção pedagógica da PE, foi o Diário de Turma. Os diários de turma possibilitam a participação democrática dos alunos tanto na definição e planeamento da semana, como na gestão de conflitos, construção de valores e regras de convivência, os diários de turma são o primeiro passo para a implementação do conselho de cooperação defendido pelo MEM. O diário de turma permite envolvimento dos alunos no processo de ensino aprendizagem, bem como uma participação ativa numa comunidade cooperativa.

Este instrumento foi introduzido primeiramente no quadro preto, em que desenhámos um quadro que tinham quatro colunas: O que gostámos? ;O que não gostámos? ; O que fizemos? ; O que queremos saber/fazer? (como exemplificado na figura 4)

| O que gostámos? | O que não gostámos? | O que fizemos? | O que queremos saber/fazer? |
|-----------------|---------------------|----------------|-----------------------------|
| | | | |

Figura 4 - Diário de Turma - Tabela

Após desenhado a tabela no quadro, começámos nós (equipa pedagógica) por exemplificar:

| O que gostámos? | O que não gostámos? | O que fizemos? | O que queremos saber/fazer? |
|---|--|--------------------------|-----------------------------|
| Que tenham conseguido trabalhar em grupos. (PE) | Que alguns alunos pensem que não são capazes. (PE) | Projeto dos animais (PE) | Projetos (PE) |

Figura 5 - Diário de Turma preenchido pela PE

Depois de compreendida e debatida as vantagens que o diário de turma apresenta para o enriquecimento dos alunos, enquanto comunidade cooperativa e individual, partilha de opiniões e debate de ideias, os alunos iniciaram as suas partilhas com grande entusiasmo. De imediato levantaram os braços para começarem a falar, ao qual nós fomos dando a palavra a cada aluno e registávamos o que tinham dito no quadro:

| O que gostámos? | O que não gostámos? | O que fizemos? | O que queremos saber/fazer? |
|---|--|--|---|
| Gosto de ter as mesas em grupo. (P) Adoro fazer projetos. (B e M) Gosto de ajudar o T, ele percebe rápido. (J) Gosto quando vocês trazem histórias giras (A) Gosto do peddy-paper que fizemos. (M) Gosto da nossa sala (M,D,P,B) | Não gosto que a A quando estou a trabalhar fale comigo de outras coisas. (B) Não gosto que a F. ande levantada pelas mesas a mexer nas nossas coisas (M e T) Não gostei de trabalhar com o meu grande amigo T, porque falamos muito (R) Não gosto quando não sou capaz de | Trabalhos de grupo (M,B) Projeto dos animais (R, M, T) Fizemos o peddy-paper dos cientistas malucos (D) Trabalhamos na matemática com o cuisinaire (P) Fizemos fábulas no Magalhães. (L) Palavra puxa palavra (T) | Mais projetos (M) Projeto dos meteorologistas (Muitos alunos) Projeto do corpo humano (Muitos alunos) Projeto das tabuadas (Muitos alunos) Nós queríamos saber mais sobre o sistema reprodutor (B e P) Queria fazer outro peddy paper (R) Queria fazer mais |

| | | | |
|--|-----------------|--|--------------------------------|
| | fazer o PIT (J) | | trabalhos no magalhães. (J) |
|--|-----------------|--|--------------------------------|

Figura 6 - Quadro do diário de turma - Alguns registos

Foi notória a vontade que todos tinham de participar “Professora agora eu!”, “Eu tenho coisas para dizer!” (muitos braços no ar), querendo-se fazer ouvir. Rapidamente surgiam ideias para o que desejavam saber ou fazer para a próxima semana e rapidamente se preencheu tabela (como exemplificado na tabela anterior). Contudo, houve necessidade de negociar quais os temas que iriam ser abordados em primeiro lugar, uma vez que não tínhamos hipótese de realizar todos ao mesmo tempo. Foi preciso planear e colocar uma data de início e fim de cada tema/projeto.

Este instrumento revelou-se uma mais-valia para o grupo, tendo em conta que a coluna do “o que não gostámos?” permitia resolver conflitos de grupo de forma cooperada, promovendo desta forma o autocontrolo e a construção de normas para a nossa sala.

B - Professora, gosto mesmo do diário, assim é mais fácil falar dos nossos problemas, parece que temos menos vergonha.

T – Sim, pois é B. As professoras ajudam-nos a resolver e parece que não magoamos os amigos não é?

P – Sim, lembram-se que discutíamos no recreio e não conseguíamos resolver nada, assim é muito melhor.

M – Respeitamo-nos mais e não ficamos tristes, porque percebemos que não é por mal não é professora?

D – Em grupo parece que é mais fácil resolver os problemas, todos ajudamos um bocadinho não é professores?

PE- Claro é isso mesmo, este diário ajuda-nos a falar sobre o que gostamos, não gostamos, e quando feito em conjunto e com a nossa ajuda os problemas não parecem tão grandes não é? Sendo fácil de abordá-los e resolve-los.

(Nota de terreno, janeiro, 2012)

Todavia, constatou-se que esta coluna apresentava uma grande participação de todos os alunos, tendo sido necessário abordar este tema e verificar que talvez fosse mais benéfico para todos reforçar aspetos positivos, ou, fazer críticas construtivas de forma a motivar os alunos nas suas aprendizagens. No seguimento, desta conversa um aluno referiu:

B - Pois, professora. É muito fácil dizer as coisas más, mas o que realmente importa são as boas atitudes e ajudar os amigos nas suas aprendizagens não é?

PE- Claro que sim B. No entanto, nós crescemos e aprendemos com as críticas construtivas aquelas opiniões menos boas mas que são para o nosso bem, que podemos crescer e aprender com elas. É precisamente isto que uma equipa como vocês são, o fazem. Motivam-se uns aos outros, trabalhando em conjunto.

(Nota de terreno, janeiro, 2012)

Como descrito anteriormente, a primeira abordagem do instrumento foi realizada com ajuda do quadro e dinamizada pela PE, contudo após debatido com a turma verificou-se a importância de ficar visível e registado durante toda a semana e a importância de ser dinamizado rotativamente por cada aluno.

Por conseguinte, foi realizado pela PE uma tabela que permitisse o registo permanente dos diários de turma. Tal como representado na figura 4, foi criada uma tabela em papel e posteriormente plastificada de forma a resistir ao tempo, acordámos, PE e Turma, que eram distribuídas tiras de papel para que cada aluno registasse o que pretendia expor (dinamizando o diário de turma), após debatido com a turma o aluno colocava na coluna que pertencia, ficando assim com um registo duradouro, sendo arquivado à medida que se iam cumprindo ou que passava de semana.

Apesar de termos continuado a registar o diário de turma, não conseguimos gerir o tempo para que na nossa intervenção pedagógica fosse possível a implementação na sua totalidade ou com a frequência com que gostaríamos, pois exige para além do registo, uma análise e posterior debate sobre o documentado para planear o futuro (conselho de cooperação).

➤ **Semáforo – Instrumento regulador**

Passado algumas semanas após a reestruturação da sala de aula, verificou-se que os alunos ainda não eram capazes de ser muito autónomos, uma vez que mesmo dispostos em grupo, quando surgia alguma dúvida em vez de recorrerem ao grupo que estavam inseridos (grupos de mesa) imediatamente chamavam alguém da equipa pedagógica. Posto isto, sentiu-se a necessidade de implementar um instrumento de trabalho que tivesse a função de regulação de intervenções ou pedidos de ajuda, ou seja, um instrumento capaz de favorecer a ajuda entre pares, evitando o recurso constante de ajuda ao professor, procurámos que os alunos quando se deparavam com algum obstáculo tentassem resolver sozinhos ou com recurso aos colegas e só recorressem ao professor quando esgotadas as situações anteriores.

Antes de ser introduzido o semáforo tivemos a necessidade de falar com a turma sobre este instrumento.

PE – O instrumento semáforo é constituído por quatro objetos: um copo e três paus de médico. Cada um com uma cor diferente: verde, amarelo e vermelho. Todos os dias o responsável pelo semáforo distribui a cada colega assim que chega à sala e todos o colocam em cima da mesa. Regras: Quando estiver tudo bem colocam os o pau verde para cima, para que assim os colegas e os professores saibam que está tudo ok. Quando precisarem de ajuda, mas de forma a não recorrer logo ao adulto, colocam o pau amarelo que significa que precisam da ajuda do vosso colega, quando o colega tenta ajudar e mesmo assim não conseguem resolver colocam o pau vermelho que nós professores vamos estar atentos e iremos às mesas logo que possível. Alguém tem dúvidas?

Alunos – Não professora. Vamos experimentar!

(Nota de terreno, janeiro, 2012)

Este instrumento facilitou e impulsionou o trabalho cooperativo, foi tão bem aceite e de grande interesse que verificámos situações que os colegas não se ajudavam se o colega não tivesse o pau certo para cima. O recurso a este instrumento foi muito bem conseguido, reforçou a ajuda entre colegas e reduziu o constante recurso ao professor.

Permitindo, deste modo, uma maior liberdade da equipa pedagógica para circular na sala, dando um maior apoio individualizado a cada aluno.

No decorrer do tempo, verificámos que muitas vezes os alunos já não recorriam ao semáforo para se ajudarem uns aos outros, já o faziam automaticamente, sem ter a necessidade de colocar o pau da cor respetiva, ajudando-se mutuamente. Recorrendo apenas ao semáforo quando necessitavam da ajuda do professor. Considerámos, assim, que o recurso ao semáforo foi uma mais-valia, não apresentando em nosso entendimento dificuldades na sua implementação e utilização.

➤ Desafio de Matemática

Após estas alterações e intervenções considerámos pertinente desenvolver atividades que permitissem validar a importância do trabalho cooperativo na perspetiva do aluno, como tal procedemos a uma atividade que tornasse passível esta verificação por parte dos alunos.

O Desafio de matemática foi utilizado não só com o objetivo de trabalhar os conceitos matemáticos subjacentes, mas também perceber como os alunos viviam e aprendiam com o trabalho de grupo. Após apresentado a proposta de matemático e respetivo desafio, como ilustrado na figura 7 e 8, solicitou-se que a sua resolução fosse feita, somente, a pares.

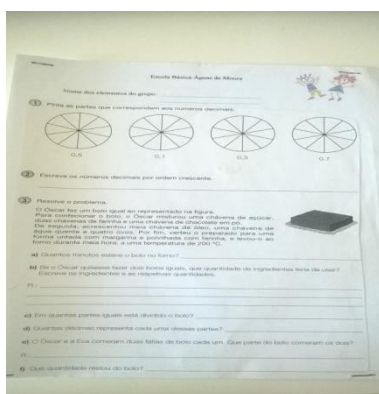


Figura 7- Proposta de Matemática

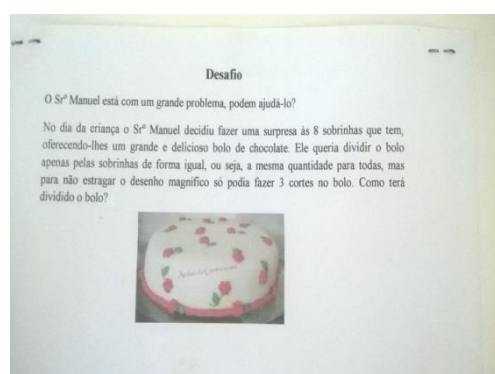


Figura 8 – Desafio de Matemática

Após termos dado algum tempo para o realizarem, começaram a surgir as primeiras dúvidas:

M (Aluno) – Professora não estamos a conseguir resolver...Pode ajudar-nos?

PE (Professora Estagiária) – Eu não posso ajudar neste desafio.

M(Aluno) – Então podemos discutir em grupo de mesa?

PE (Professora Estagiária) – Claro que podem!

(Nota de terreno, janeiro, 2012)

Num segundo momento e uma vez que o aluno M tinha solicitado ajuda dos restantes colegas de mesa, sugeri que todos os grupos o fizessem. Rapidamente nos chamaram dizendo que tinham conseguido resolver o desafio.

Posto isto, sugerimos que todos acabassem primeiro para posteriormente discutirmos em grupo. Após discutido em grupo lançou-se um conjunto de questões que permitissem auferir quais as noções e importâncias atribuídas pelos alunos ao trabalho cooperativo. Sendo estas:

1. . Foi difícil o desafio?
2. Fazer a pares facilitou?
3. Quando passou ao grupo de mesa foi mais acessível?
4. Consideram importante o trabalho cooperativo?

Quando realizada a primeira questão, os alunos responderam em uníssono:

Alunos – Sim professora, foi difícil. Não estava a conseguir visualizar a solução.

Na segunda questão, também obtivemos consenso na resposta:

Alunos – Sim, facilitou. O que eu não sabia o meu colega ajudou-me e o que ele não sabia eu ajudava-o. Afinal somos duas cabeças. (risos)

Na terceira questão responderam:

M(Aluno) – Sem dúvida professora, sabes é fácil perceber quando dizes que em grupo é tudo mais fácil. Seja nos trabalho ou em qualquer coisa.

R(Aluno) – Sim foi bom discutir ideias porque era mesmo difícil este desafio.

B (Aluno) – Tornou-se mais fácil quando o R e o A juntaram-se a mim e à M as ideias começaram a vir e fomos fazendo experiências

Quando confrontados com a quarta questão, todos concordaram que o trabalho cooperativo leva-nos mais longe e que quando são eles a explicar uns aos outros arranjam estratégias que são adequadas a eles. Podemos, então, constatar que os alunos perceberam a importância do trabalho cooperativo e que se torna mais fácil e melhor quando todos ajudam. A finalidade desta atividade foi atingida, o intuito não era chegar à resolução do desafio, embora o tenham feito e seja importante, mas sim perceber e constatar que o trabalho cooperativo atribui-nos competências e aprendizagens que individualmente não é fácil. Trabalhar em equipa dá-lhes ferramentas enquanto agente ativos no processo de ensino-aprendizagem.

Capítulo V

Considerações

Finais

O presente projeto de trabalho de cariz investigativo tinha como objetivo principal compreender a importância e os contributos de uma pedagogia orientada para a diferenciação inspirada no MEM, através da mudança de práticas numa sala do 3º ano procurando um envolvimento dos alunos no processo de ensino-aprendizagem. Mais especificamente tencionou-se perceber como uma pedagogia centrada no aluno promove não só um envolvimento de cada um nas suas aprendizagens mas também competências fundamentais para a aprendizagem como a: autonomia, a cooperação e a reflexão.

Primeiramente parece-nos pertinente referir que este trabalho só foi possível realizar porque havia uma relação pedagógica afetuosa e de confiança mútua entre alunos e professor. Este aspeto foi de elevada importância para a PE, uma vez que consideramos essencial a proximidade/estritamente de laços para que os alunos se envolvam e estejam intrinsecamente motivados nas suas aprendizagens, considerando que numa ação pedagógica o clima de afeto e de confiança mútua não se pode desligar da aprendizagem. Fazem parte de um todo, podemos, então, referir, que o aluno inserido num ambiente saudável, acolhedor e que seja pautado pelo respeito e empatia o seu foco nas aprendizagens é maior, uma vez que está mais envolvido e existe um sentimento de pertença.

Sendo a relação pedagógica responsável pelo aumento de confiança e autoestima, permitindo ao aluno expor-se sem se sentir inibido ou constrangido fomentando a comunicação. Por conseguinte, podemos constatar que a aprendizagem do aluno é, em nosso entendimento, influenciada pela relação pedagógica estabelecida entre professor-aluno e aluno-professor, tendo-se verificado esta relação de grande proximidade com a equipa pedagógica e alunos.

Com intuito de construir um ambiente de aprendizagem com as características enunciadas tivemos que introduzir algumas mudanças ao nível da organização da sala e modificação na prática pedagógica. Tais como: reagrupar as mesas de modo a facilitar o trabalho em pares e grupo; o trabalho de projeto que impulsiona a autonomia, independência e cooperação; diário de turma que possibilita a comunicação e reflexão sobre as aprendizagens e relações interpessoais e o semáforo como instrumento de regulação fomentando a entreajuda.

Estas mudanças revelaram-se positivas, permitindo que os alunos se envolvessem mais no seu processo de aprendizagem, uma vez que fomentavam a autonomia, cooperação e reflexão sobre as aprendizagens. Possibilitou, ainda, uma maior ligação entre pares e adultos, uma vez que todos eram reconhecidos como capazes de ensinar e aprender, entrando numa troca constantes de aprendizagens.

Contudo, com estas mudanças fizeram-se sentir algumas dificuldades, nomeadamente, no que diz respeito à implementação total do diário de turma, uma vez que a inexperiência da professora estagiária não permitiu desenvoltura suficiente para dar a volta a aspetos com a gestão do tempo e concretização do conselho de cooperação, resultante do diário de turma. No trabalho de projeto, também sentimos alguma dificuldade, uma vez que era sempre desejado pelos alunos, mas que nem sempre foi possível recorrer a esta metodologia. O facto de se ter que cumprir um programa curricular, por vezes, não permite uma liberdade total na gestão de conteúdos.

Em nosso entendimento, a intervenção pedagógica atingiu o objetivo pretendido, dando resposta às questões-problema “Como construir condições para uma relação pedagógica que facilite o trabalho cooperativo?” e “Será o trabalho cooperativo promotor de aprendizagens?”, demonstrando que uma pedagogia centrada no aluno permite o envolvimento ativo nas suas aprendizagens, respeitando as suas diferenças e ritmos de trabalho. Sendo que o trabalho cooperativo promove, em grande parte, o envolvimento dos alunos nas suas aprendizagens, promovendo aprendizagens a todos os níveis; sociais, emocionais e académicos. A relação pedagógica revelou-se, sem dúvida, um bom impulsionador e facilitador da cooperação.

Dadas as características deste projeto, na sua dimensão interventiva, devemos mencionar que, por motivos de insuficiência de tempo e alguma falta de experiência da professora estagiária, considera-se que a intervenção não foi desenvolvida como seria desejável.

A elaboração deste trabalho contribui inevitavelmente para a construção da identidade profissional da estudante, aprofundando o conhecimento sobre pedagogias diferenciadoras que promovem aprendizagens centradas nas crianças. Sendo uma visão pedagógica com a qual a estudante mais se identifica. Este projeto promoveu alterações nas suas conceções, bem como um processo gradual de amadurecimento e aprofundamento de ideias. No decorrer desta intervenção foi possível constatar a

dificuldade que um docente sente na gestão do tempo e do programa curricular, em nosso entendimento, o docente que não se identifica com o modelo tradicional tem mais obstáculos do que facilidades. Todavia, esta forma de trabalhar inspirada no MEM, revela-se uma mais-valia para todos, sendo que os alunos beneficiam muito mais quando envolvidos num ambiente afetoso e respeitoso e quando fazem parte integrante no seu processo de ensino-aprendizagem.

É como grande satisfação que a estudante conclui que esta pedagogia centrada no aluno impulsiona todos os valores e competências essenciais para alunos motivados, interessados e capazes de extrair a importância do trabalho cooperativo, da autonomia e da reflexão para o seu crescimento pessoal, social e académico.

Bibliografia

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.

Chousa, M (2012). *Sala de aula inclusiva – práticas de diferenciação pedagógica*. Dissertação. Lisboa: Escola Superior de Educação Almeida Garrett.

Coll, C., (ed. lit); Marchesi, A. (ed. lit.); Palacios, J. (ed. lit.) & Murad, F. (2004). *Desenvolvimento psicológico e educação: Psicologia da educação escolar*. 2ª Edição. Porto Alegre: Artmed.

Consultado a 20 de setembro de 2016. Disponível em: <http://colegiodatapadadasmerces.blogspot.pt/2012/10/a-importancia-do-conselho-para-o.html>

Cortesão, I., Leite, C., Pacheco, J. A. B. (2003). *Trabalhar por projetos em Educação: Uma inovação interessante?* Porto: Porto Editora.

Costa, R. J. (2005, 14 fevereiro). *A Página da Educação*. Retrieved 2012, 19 dezembro from <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=142&doc=10626&mid=2>

Davis, C. e Oliveira, Z. (1998). *Psicologia na Educação*. São Paulo: Ed. Cortez

Domingues, M. (2005). *Sementes de inclusão: um estudo de caso*. Tese de mestrado inédita, Universidade Técnica de Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana.

Ferreira, W. (2006). *Educar na diversidade: práticas educacionais inclusivas na sala de aula regular*. Brasília: Secretaria da Educação Especial, Ministério da Educação.

Fontaine, A. Bessa, N. (2002). *Cooperar para aprender – Uma Introdução à Aprendizagem Cooperativa*. Lisboa: Edições Asa.

Lincoln, Y. e Guba, E. (2006). *Controvérsias paradigmáticas, contradições e confluências emergentes* In Denzin, N., Lincoln, Y. e Col., (2006). *O planeamento da pesquisa qualitativa – teorias e abordagens*. São Paulo: Ed. Artmed, pp.169-192

Louseiro, M (2011). *Contributos da prática de conselho de cooperação educativa para o desenvolvimento sociomoral dos alunos*. *Revista do Movimento da Escola Moderna*.

Lüdke, Menga e André, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

Niza, S. (n.d.). Contextos Cooperativos e Aprendizagem Profissional: A Formação no Movimento da Escola Moderna. Consultado a 16 de agosto de 2010. Disponível em <http://memacores.files.wordpress.com/2007/04/contextoscooperativoseaprendizagemprofissional1.doc>.

Niza, S. (1991). O Diário de Turma e o Conselho, Escola Moderna, 1 (3ª série), 27-30

Niza, S. (1998). A organização social do trabalho de aprendizagem no 1.º ciclo do ensino básico. Inovação vol. 11, n1 1, pp. 77-98.

Niza, S. (2000). A cooperação educativa na diferenciação do trabalho de aprendizagem”, in Estrela, A. e Ferreira, I. (Eds.). Atas do IX Colóquio Secção Portuguesa da AFIRSE/AIPELF. Lisboa: Universidade de Lisboa.

Pacheco, J. (1995). O pensamento e ação do professor. Porto. Porto Editora.

Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2002). Motivation in education: Theory, research, and applications (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Quivy, R., Campenhoudt, L. (1997). Manual de Investigação em Ciências Sociais (2.ª ed.). Lisboa: Gradiva.

Raffini, J. P. (1996). 150 Ways to increase intrinsic motivation in the classroom. Massachusetts: Allyn & Bacon

Resendes, L., Soares, J. (2002). Diferenciação Pedagógica. Lisboa: Universidade Aberta.

Roldão, M. d. (1999). Os Professores e a Gestão do Currículo - Perspetivas e Práticas em Análise. Porto: Porto Editora.

Sandall, S., Schwartz, I. (2003). Construindo blocos. Porto: Porto Editora.

Santana, I. (1999). Escola Moderna. O Plano Individual de Trabalho como instrumento de pilotagem das aprendizagens no 1.º CEB. N.º5.

Santana, I. (2000). Escola Moderna. Práticas Pedagógicas Diferenciadas. N.º8.

Serralha, F. (2009, 9 julho). Caracterização do Movimento da Escola Moderna. Revista nº 35 , pp. 5-50.

Serrano, G. (2004). Investigación cualitativa. Retos e interrogantes – Métodos. Madrid: Ed. La Muralla

Silva, T. (2000). Teorias do currículo: uma introdução crítica. Porto: Porto Editora.

Silva, M (2013). A (Co) avaliação em Sala de Aula. Relatório do Projeto de Investigação, Instituto Politécnico de Setúbal, Escola Superior de Educação.

Sprinthall, N. A. & Sprinthall, R. C. (1993). Psicologia educacional. Portugal: McGraw-Hill.

Stipek, D. J. (1996). Motivation and instruction. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), Handbook of educational psychology (pp. 85–113). New York: Macmillan.

Unesco (1994). Necessidades Educativas Especiais. Declaração de Salamanca e

Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais. Inovação, n.º 1, vol.7. Lisboa: I.I.E.

Anexos